

川村学園女子大学研究紀要 第24巻 第2号 59頁—72頁 2013年

## トリプルハンディキャップのある生徒の 言語形成過程への学習支援について（Ⅲ）

猪瀬 義明\*

### Methods of Learning Support for Language Acquisition for the Student with Triple Handicaps (Study III)

Yoshiaki INOSE

#### 要 旨

事例の生徒は、脳性マヒ（診断名）であり、精神発達遅滞を合わせもち、6年生まで就学猶予（12歳まで在宅）という学習環境が制約された状態にあった。このように身体的・精神的・環境的に3つのハンディキャップ（トリプルハンディキャップ）がある生徒に対する学習支援の内容・方法についての実践研究である。そのようなハンディキャップがあるため、本人と出会ったときには、彼の言語は、未発達の状態にあった。その言語の発達を促すために、学習環境を整え、人間関係の形成を図り、本人の興味・関心から学習を出発し、本人の特性を活かした学習支援（弁別学習）を実践してきた。その過程で本人の言語が徐々に醸成されてきた。

本実践研究は、ビンの弁別学習（Study I）を通して発見された本人独自の認知様式を活用した色の認知学習（Study II）を実施し、その2つの学習の積み上げの上に、具象物の1対1の対応の学習を行った実践事例である。その際、必ず具象物の称手を添えていった。結果、本人の言語理解が確実に進展していった。

本文は、昭和45年度～47年度の3年間の実践研究の内、昭和45年度～46年度分の総括と、ビンの弁別学習・色の認知学習から「具象物の対応の学習」への移行期の学習及び移行後の「1対1の対応の学習」（4月～7月期）をまとめたものである。

キーワード：トリプルハンディキャップ、脳性マヒ、精神発達遅滞、環境の制約、学習支援

---

\*准教授 特別支援教育論

## I はじめに

昭和 45 年度 4 月から昭和 46 年度 3 月までに分かった 和人君の行動の特徴は、次のとおりである。(以上の行動特徴は、在宅の 12 年の間に形成されたものと推測される。)

① 感受性が豊かである。

- ・水道の水の飛沫、湖面のきらめき等、水の輝き、色彩の変化を嬉々として喜ぶ
- ・オルゴール、ラジオ、電子オルガン等のリズムカルな音にうっとりとして聞き入る

② 好きな遊びには集中して取り組む。(15 ～ 20 分間集中している)

- ・水道での水遊び
- ・オルゴール、携帯ラジオ、電子オルガン遊び  
(ボタン操作の器具、遊具を自力で操作できる。主に足の指で操作する。)

③ 定時を認知できる体内時計を持っている。

柱時計の音を聞くため定刻の 1 分前に必ず柱時計の前に行く。  
時計を見なくても、給食の時間が分かる。

④ 空間や順序に依存した認知をする。

- ・事象の位置の関係性の認知を手がかりに、物の存在を把握している。  
(冷蔵庫：コーラ＝サイドボード：自分のコップ＝引き出し：栓抜き的位置関係等)
- ・常に同じ所にある物の位置関係を強く認知している。  
(並んでいるビンの順序性、部屋とマット等の位置関係、家具・遊具等の設置場所の位置関係性の結びつきが強力であり、それが一定していると安心感を持っている)

⑤ 認知様式に一定のパターンと順序性がある。

(Ⅱ 活動の経過で詳しく記述)

⑥ 鋭い観察力を持っている。

- ・隠してある施錠鍵の場所を 3 か所にしても見破られてしまった。
- ・好きな物(オルゴール、携帯ラジオ、電子オルガン、水道、洗濯機、遊具等)の置いてある場所、片づけてある所をよく覚えている

⑦ 模倣する力がある。

繰り返し行動を共にしていると、同じ行動が取れるようになる。

以上のことが一定していると心理的に安定しているようである。しかし、自分の好きなことが中断されたり、空間の位置の関係性や、時間の順序性が急に変化されたりすると、パニック

を起こし、頭を手で叩いたり、壁や床に頭をぶつけたりする自虐的な行動に出る。そうになってしまうとなかなか自分自身で収拾することができなくなってしまう。それは、彼の認知能力や課題解決力の許容範囲を超えてしまうためと考えられる。

したがって、彼の認知能力や課題解決力の許容範囲を十分理解し、それを、マイナス行動と見なさないで、逆に彼の学習の始点と考えることが望ましいと判断した。

（文中、人名は仮名）

## Ⅱ 活動の経過

（Study I）（Study II）の活動の経過をまとめてみると次のようになる。（表1）

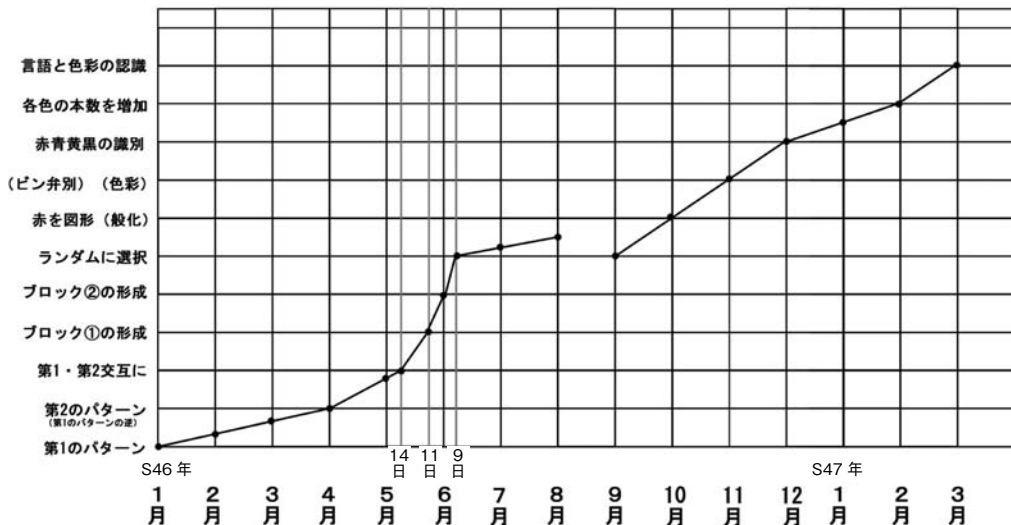
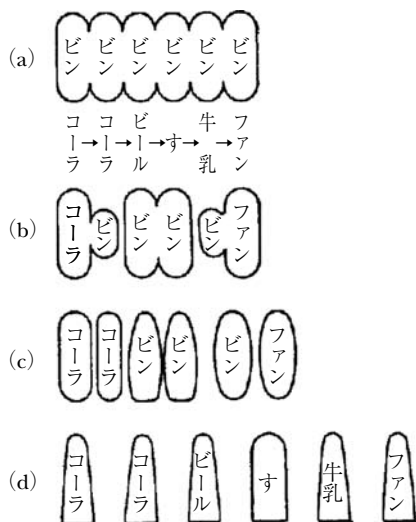


表1は、和人君が学習していった課題を縦軸に取り、経過時間を横軸に取り、それぞれの課題をクリアしていった経過を折れ線グラフで表したものである。この表に昭和46年1月以前の記載がないのは、それまでは、試行錯誤の連続で、計画的な学習ができなかった状態であったからである（Study I の前半）。1月から計画的な学習であるピンの弁別学習を始めたので、それを表1のスタートとしたものである。

第一のパターンとなった認知様式での学習が4カ月かかっている。4カ月後に変化が表れてくる。昭和46年5月14日～6月9日急速に伸びて見えるのは、ブロック①の形成とブロック②の形成を別の次元の課題と考えていたが、この二つの課題は、彼の同一次元の課題であり、



【図 1】

彼の所持する同一認知様式で課題が解決できたものであり、想定していたより課題を早く解決できたものと推測される。

**第 1 段階** 図 1 (a) のように弁別することに関係なく、最初に提示した物の全体像を認知する。それがパターンとなる。(コーラ→ビール→す→牛乳→ファンというビンの並びの順序) 昭和 46 年 1 月～4 月期以下、ビンの名称を、上記のような称呼で表記する。

**第 2 段階** (b) 特に印象の強い物が分化し始めるグループ形成がなされる。 昭和 46 年 4 月～6 月期

**第 3 段階** (c) 印象の強い物が他から独立する。 昭和 46 年 6 月～7 月期

**第 4 段階** (d) 印象の弱かった物にも弁別が分化していく。 昭和 46 年 7 月～

昭和 46 年 9 月～ 和人君は、1 か月余の長いブランク（夏休み）があると、元の状態に戻ってしまった実績があるので、経験ある課題からスタートした。※ (2)

赤の般化は、運動会での学習である。(集団で行動できるように考案した学習である。)

色の識別学習について、和人君独特の認知様式の解釈から次の学習支援法を考えた。

- ①色に関する教材・教具の全体像を捉え易い（パターンを作り易い）ように、それを学習開始以前から一定期間、教室内に設定しておき、彼の意識の中に介入できるようにし、新しい教材教具に慣れるようにした。
- ②設定した教材・教具は、彼の認知のパターン（第 1 認知パターン）となるので、それを活用して印象の強化（強く記憶痕跡となって残る色刺激）を図る指導・支援法を試みた。
- ③印象の強化をはかった色を活用して他の色の分化を促す。
- ④確実に一個一個、言語と一致させて色の認知の向上を図る。

以上の点を指導・支援計画に入れると学習効率が高くなることが分かった。

結果は ビンの弁別学習で分かったとおり、彼の認知様式に沿って学習していくと、色の識別学習においても新課題に抵抗することもなく学習に取り組むことができ、課題を 1～1 か月半のスパンでクリアすることができた。※ (4)

### Ⅲ 和人君の色の識別学習の第2段階（昭和47年4月8日～5月25日の記録）

#### 1. 色紙片を活用した識別学習のための配慮

前年度（前学期）までは、茶筒に赤、青、黄、黒の色をぬって識別学習をしていたが、今回はもう少し抽象度をまして、紙片に色をぬって赤、青、黄、黒の識別学習をすることにした。枠のあるマス目を作り、紙片を1ヵ所にまとまるように配慮した。そうしないと、彼は、紙片をバラバラに置いてしまい、本当の意味での色を区別したのかどうか確かめられなくなってしまうからである。彼にとっては、平面上での線分では、マス目の意味が分からず、その中に同じ色を集めさせようとする試みは意味を持たないと考えられる。なぜなら、現在の彼にとって、線は、単なる線であり、それは空間を分割する意味を持たないし、線で区切られた区間（四辺形の中）に紙片をまとめて入れるという意味や、この線分を越えてはいけないという禁止の意味もまだ持っていないからである。だからどうしても、その空間を分けて、分割すべき空間（物を識別できる空間）の認知をはっきりさせるものを必要すると考えた。そこで、次のような教具を工夫した。【図1】小黒板の裏側を利用して、格子を作り、図のように空間を分割したものを作った。これであると木枠に高さがあるので、必然的にいずれかの四辺形の中に落ちてしまい、結果的に、紙片を分類して分けることができると思った訳である。また、四辺形の大きさに変化を持たせたのは、視覚的に識別しやすい意味と、次の教材として発展的に活用できるように配慮したからである。以下、これを識別補助板という。

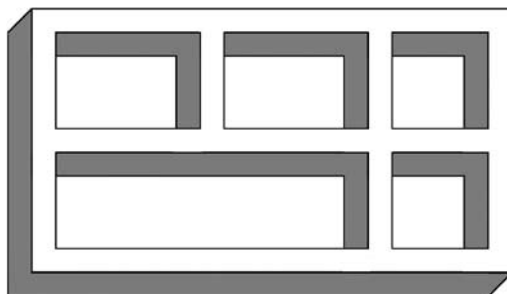
この学習を経験することにより、枠の高さによる区別の補助的役割が必要としなくなり、彼が線分の意味するものを理解してくれることを期待した。

#### 2. 色紙片の識別学習の指導

赤、青、黄、黒にぬった紙片を数組用意しておき、それを分けることができるようにする。それに白（色をぬっていないもの）を加えて、5色の識別学習をした。

識別補助板に各色の紙片の代表を貼りつけておく。その指示の場所に紙片の山の中から同じ色を選び出し、入れた。

- ①色別に予め分けておき、同じ色の所に入れられようにした。
- ②2色を混ぜ、他の色は色別に集めてお



【図1】

く活動をした。

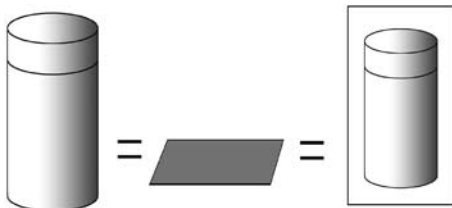
- ③色を全部混ぜて始め、それを分けながら木枠の中に入れようにした。
- ④指示した場所（色を入れる場所）を換えてみた。（形は、四辺形に統一する）
- ⑤色の名前を言いながら色紙片を片づけた。（色片を片づけるとき、一定の指示の場所へ片づけるようにした）。一定の場所に一定の色紙片をまとめて置く活動であるから、この活動を早く呑み込むことができた。

以上の学習は、彼の認知様式を活用したので、2週間毎に課題をクリアしていった。

### 3. 色紙片の識別学習の発展

- ・筒から色紙片へ、次に紙片の中に描いてある図型へ（つまり、3次元立体から2次元の色紙片へ、そして抽象化された図型へと発展させる訳である。）そこには、【図2】のような教具をそれぞれ対応できるようにした。色は統一し青にした。青色の般化、2次元の絵の表すものが具象物（筒）を現すという意味を理解できるようにすることをねらった。（これは、象形文字の最も原初的な形態である。）

【図2】は、補助板の格子と線分が意味するものとの関係（3次元と物と2次元の物との関係）



【図2】

と、意味内容とが含まれている。

- ・次の課題として音声と具象物との対応の学習を考える。識別補助板の中に、コップ、エンピツ等を同じ木枠の中に入れる1対1対応の学習である。それに音声（物の称呼）を加え、音声と具象物との対応をねらう学習に発展できるようにしたい。
- ・音声⇔具象物⇔文字が一致したとき（具象物を、文字を媒介にして、心像として浮かび上がらせることができる。）これができたら、和人君は、はじめて初期言語概念を身につけたことになる。

## Ⅳ 第3の学習課題（対応と集合の学習）（昭和47年5月28日～6月3日の記録）

### 1. 「具体物の1対1の対応の学習」（効果、仲間あつめの学習）

- 第1の課題 個別の具象物の弁別学習（物をビンに統制した）（分化の学習）
- 第2の課題 色という属性が具象物に共通にあることの識別学習（般化の学習）

○第3の課題 具象物の1対1対応の学習（対応と集合の学習）

第1の課題、第2の課題と学習を積み重ねてきたので、次は、第3の課題である対応と集合の学習を試みた。

（1）対応の学習の方法

コーラのビン、コップ、ボール、本、鉛筆の1対1対応の学習をした。この学習でも、色の識別学習のときに使用した補助板【図1】を使うことにした。

この頃、和人君は、木枠が区切りの意味していることを理解し始めた。

1つの枠の中に、一種類の具象物を集めるようにする。→必然的に枠に区切りがあるので他の具体物との識別した結果となる。「コップは、コップ」という同じ属性を持つもの同士の対応の学習をする。（結果的に、仲間あつめ学習ができるようにした。）

（2）学習上の配慮

①コーラのビンは他の具象物と識別するため、印象の強化として用いる。

②音声（物の称呼）

第1母音が類似したものを使う（パターン認識ができ易いように配慮）

コーラ [coca] コップ [kotp] ボール [boru] ホン [hon]

さらに、[coca] の音がいろいろな音に分化していくことをねらった。

前者と異質の音のものを1本まぜておく。（逆の印象の強化として活用）

例 鉛筆 [enpitu] 等、実際には使用しやすいハシ [hasi] を使用した。

③識別した具体物と音声が一致できるように学習する。

これは色の識別学習（Study II）のできたから可能な内容であると考えた。

（3）色の課題から抽象的図形の課題への発展

いきなり図形の課題へと発展的に学習することは、困難が伴うことが予測される。すぐに抽象化された図形の学習をすることは、彼の興味・関心は、まだ弱いと考えられるので、導入としては不適と考えられる。そこで、これからの図形の代表となるような具象物を選んだ。コップ（円柱）、ボール（球）、本（直方体）、エンピツ（線型）という例である。コーラのビンは（不定形）として選定した。つまり、結果的に一つの枠の中に円柱・球・直方体等の代表を集めることになるので、図形の学習への転移がねらえると考えた。また、コーラのビンの活用は、前「ビンの弁別学習」や「色の識別学習」の効果を活かし、この学習でも印象の強化を図れると考えたからである。

#### (4) 活動の経過（昭和 47 年 5 月 28 日～6 月 3 日の記録）

新しい学習であるから、最初は抵抗を示すものと思われたが、徐々に慣れていった。慣れる速度は以前より速い。なぜなら、識別補助板の木枠の区切りの意味を学習しており、方法としては木枠の中に入れる具象物が異なっただけで、色の学習（色紙片の識別学習をした方法）と同じ方法だからである。また、彼自身の変化としては、最近学習に参加しようとする態度が表れてきた。例として、「和人君、勉強しようね」と言うとニコニコしながらやってくる。絵を描くとき机に座ってみんなのまねをする等の姿がうかがえるようになった。このころの和人君の姿は、次のようである。

- ① 3 年と 1 か月の学校生活で、学校生活のリズムが定着してきたこと。
- ② その生活のリズムの中で、何がやってよいことで、何がやってよくないかを少々理解してきたこと（但し、彼がほしいものを見つけて、その行為を開始してしまうとそれを中断することはまだまだ困難である。）
- ③ 彼の得意なものが増えてきたこと、その得意となったものを学習している間は、喜んで学習に参加するようになった。（学習内容が理解できなくて、困難に出会うと自虐していたが、最近それが少なくなった。）

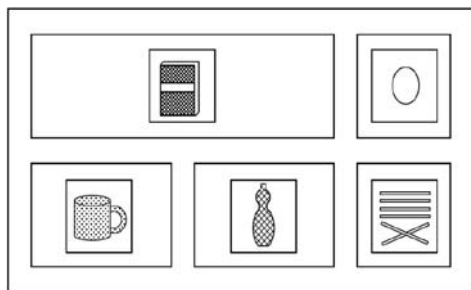
（例）新しい学習を始めるときは必ず抵抗していた。道具の使用が思うようにならない（ホースがなかなか蛇口につながらない）と緊張し過ぎ、癇癪を起し、自虐していた。最近では、いきなり自虐するということはなくなった。

したがって、この学習は、新しい学習であるけれども定着率は、高くなってきている。

## 2. 絵カード（図形）と具象物の 1 対 1 対応の学習（効果、仲間あつめの学習）

（昭和 47 年 6 月 8 日の記録）

### (1) 学習のねらい



【図 3】

○【図 3】のように絵を貼り付ける。前回の学習の印象の強いものを活用する。（赤＝本、青＝コップ、緑＝コーラ、黄＝ハシ、白＝ボール）というように色と具象物の絵を組み合わせる学習すると効果的である。

○和人君の几帳面な性格を利用して、第 1 回目は絵をはりつける位置を固定しておく。そして絵と具象物との対応をねらう。それが定



着したら、1つずつ絵の位置を移動する。そして、絵と具象物が対応しているかどうか確かめる。この学習をする際に、ビンの弁別学習を展開したときのようにコーラを中心に学習していくと効果的であると考えた。

## （2）学習の方法

- ①「hon」「hon」「hon」…と言って、本を同じ木枠の中（絵のはりつけてある枠の中）に集める。同様に、「kotp」「kotp」…と言って次の物を集める。この仲間あつめが終了すると、結果的に他の具象物を識別したことになる。
- ②「同じものをあつめなさい」などというようなある程度、抽象化（概念化）された発問はさけて「hon」「hon」「hon」「hon」と、単語を連発する形を取る。その方が、音声と具象物との対応を理解できるようにするのに効果があると考えた。
- ③「hon」と始まったら、1つの具象物を集める行為が終わるまでそれを続ける。それが終了したら次の具象物に移るようにする。同時に2つの課題をやったり、活動の途中で中断したりすると、本人が混乱を起こすことが予測されるので、1つ1つの対応の学習に集中できるようにした。それから次の課題（仲間あつめの学習）に移れるように配慮した。

## （3）学習上の配慮事項

○絵をどこへ移動しても、それに対応して具象物を集められるようになったら、具象物の種類を増加して応用力をつける。

また、今後の課題として予想できることは、応用の段階に入ったら、絵カードをたくさん用いて「絵の仲間あつめ」をできるようにしたい。そして平面図（2次元）へ発展できるようにする。それができたら、本 hon ←具象物→ 絵 と、具象物と文字の対応の学習を考えたい。

○図形のシンボル化が一番のねらいである。別の数量領域の指導にも応用して、彼が無意識のうちにその学習を行いたい。（例：コーラ 1本，コップ 2個，ボール 3個，本 4冊，ワリバシ多数）この学習は、現在では、表面に出して学習はしていない。なぜなら、2つの次元のものを同時に学習すると定着率が低くなるばかりでなく、和人君自身にも混乱を生じさせるからである。

数量の学習については、その時期が来たら、さらに精密に考えるつもりである。今回は、彼に無意識のうちに慣れおくということに主眼をおきたい。

**(4) 具象物の 1 対 1 の対応の学習の経過**（昭和 47 年 6 月 8 日～6 月 30 日の記録）

- ① 識別補助板の中の枠ごとに具象物の絵を固定した。

その絵に合わせて、具象物を置いた。具象物を取る順序もコップ→ボール→コーラ→ホン→ハシと一定にした。この方法で学習すると、すぐ正解となった。

- ② 識別補助板の絵はそのままにしておいて具象物のとる順序をバラバラに言ってみた。

これもすぐ正解となった。ビンの弁別学習の効果が表れていると考えられる。

- ③ 補助板の枠空間全体を指さすのではなく、6 月 10 日からは、絵を直接、指して、その位置に入れるようにした。

これは、絵と、具象物との関係を深めようとする理由からである。

**V. 考 察**

昭和 47 年 6 月 25 日～7 月 1 日の記録より、これまでの経過について考察する。

**その 1 「具体物の 1 対 1 の対応の学習」の学習課題について**

学級の一斉テスト期間に、和人君独自の個人テストを実施した。

- (1) A テスト. 色の識別学習（検査者：大内 T 介助者：増山 T, 担任以外で実施）

画用紙とクレヨンと言って、それを指示どおり取って、これを取れるかどうか試みた。

これは、正解を示した。

クレヨンの各色を箱より取り出して、画用紙にその色で○印を描いた。

（問いかけは、2～3 回に繰り返した）（青と水色を離しておいた）

a. 黄色<sup>㊦</sup> b. 赤<sup>㊦</sup> c. 茶色（水色をとる） d. 緑<sup>㊦</sup> e. 白<sup>㊦</sup>

f. 水色（紫をとる） g. 黒<sup>㊦</sup> h. ピンク（肌色をとる） i. 青<sup>㊦</sup>

6／9 の正答率であった。色の識別学習の般化が見られたと考えてよい。しかし、まだ、中間色（茶色、水色、ピンク）を識別するまでに進んでいないことがわかる。

- (2) B テスト。形の識別学習の応用

- ① 本の絵カードを見て、ホン [hon] と発音を試みる。

- ② 本の絵カードを、木枠の識別補助板の中に入れる

- ③ 絵カードに合わせて具象物（本物の本）を置く。

絵の本と具象物の本の対応を試みる。

・同じ要領でコップ [kotp] について試みる。

（以下同じ）ハシ [hasi]→コーラ [cola]→ボール [boru]と試みた。

・言う順序を間違えてコーラから始めてしまった。これが後の学習に影響してしまった。コーラと指示したが、コーラは箱の中で、彼の見えない所にあった。ハシが自分の近くにあったので、そのままハシを手に取り、持ってきた。「違うよ」いっても、しばらくそれにこだわり抵抗を示した。ハシを枠の中に入れたが、訂正させると、次に近くにある本を取った。本も「違うよ」と言って、訂正させると、本を放り投げた。それで、それを教師が片づけて、コーラを実際に見せてから「コカ」と発音し、それを取るように言うと、正解となった。やっと、具象物と絵の対応はうまくいった。指示したことの訂正は、目に見える方法でやらないといけないことに、改めて気づき反省した。

以下、上記で計画した「ホン [hon]→コップ [kotp]→ハシ [hasi]→コーラ [cola]→ボール [boru]」の順序では実施しないで、見えた物の順序で「コーラ [cola]→ハシ [hasi] ホン [hon]→コップ [kotp]→ボール [boru]」の順序で実施した。最後に、ボールについて試みた。絵カードを実際に見てから発音 [boru] をするようにした。すると、こだわりがなくなり、正解となった。ここでも、本人の認知様式の活用が大切であることが再確認された。

## その2 「具象物の1対1の対応の学習」の学習活動について

第1試行 ボールの絵と、ボール（具象物）を合わせる。

A 試行 絵カードについて発音するときの発問の仕方

「これ何ですか 教えてください!」と繰り返す。

これに対して和人君は、指差しながら、[boru] と発音するようにした。

B. 試行 絵カードと具象物を対応させるときの指示の方法

「ボールとってください。ボール [boru], ボール [boru], ボール [boru] ……」と個の音に慣れ親しむために、くりかえし指示を出すようにした。

A 試行 B. 試行とも、すぐに正解を示すようになった。

A 試行 B. 試行が確実に became きたら、今後の学習の伏線として「ボールの絵に、これを合わせてください」という言葉も添えておいた。

○コップと指示する前に本を取ろうとする。近くに本があったので、コップは止めて本に変えた。本の絵カードを見せ、さらに指示を繰り返し続けると [hon] と発音でき、絵カー

ドに合わせて本（具象物）を置くことができた。コップが、自分が座っている位置から遠くにあったので、抵抗を示し、乱雑に扱ったと思われる。

○ コップの絵カードを見せると、ニコッと笑った。学習の要領が分かってきたらしい。  
[kotp] とすぐ発音できた。これは素晴らしいことだ。しかし、次にコップ（具象物）を取ろうとするが、これは、遠くにあったので、やはり抵抗を示し変な顔をした。

○ 次に、ハシの絵カードを見せる。発音できた。ハシを取りまとめて一度に、一括して枠の中に入れようとした。2度に小分けして入れようとする試みは見られなかった。

彼がそれぞれの絵カードを取り、発音した後、カードを枠の中に入れたが、カードの位置は、依然として前に絵カードを固定しておいた位置のままだった。絵カードの位置を変えるとまだ混乱を示していた。

## 第2 試行

発問の仕方と、指示の方法は、前回のものと全く同様に行い、繰り返し行った。

	発音	絵と具体物の対応
①コップ	○	○
②コーラ	○	○
③ボール	○	○
④ホン	○	○
⑤ハシ	○	○

2回目からは、本人の得意な順から行った。問題に慣れてきているので早く反応した。

この表のように、具象物の発音と、具象物と絵の対応が一致しつつあることが分かる。このことは、和人君にとって初期言語概念の形成への大きな一歩となるはずである。

## Ⅵ まとめ（昭和47年度1学期）

和人君の場合、一つの学習課題が達成したからといって、すぐ次の次元の学習に取り組めるかという、まだまだ、そのとおりに進まず苦慮する場面に出会うことよくある。

例えば、具象物をまず先に取りようにし、その後から絵カードの発音をするようにした。そして具象物と絵カードを合わせる（対応する）学習をしたときのことである。絵カードを一行に並べコーラと言ひ、その中からコーラのカードを自由に選べるようにしておき、それに合わせて具象物を取るようにした。そして、その後に発音を添えた。この学習は、絵カードをおく

位置が木枠の中に一定に固定してあると、正解を示すことが多いが、絵カードの位置を指定の場所から動かすと、そう状況の変化に着いていけず、彼の認知に混乱を生じさせ、抵抗を示すようになり、その試行を続けると、絵カードを破ってしまうということがあった。無理に絵カードを動かすことを強要して混乱を大きくするより、絵カードを固定し、絵カードと具象物の結びつきを強くする方法をとった方がよいことに気づかされた事例である。混乱を生じた場合、その学習の初めからリセットしなければならないことも分かった。しかし、いずれはこの状態を乗り越えてほしいと考え、どのようにしたら、絵カードの位置の固定したパターン（位置の関係性の固着）を崩すことができるかと考案中である。

現在の和人君の学習状況を整理すると次のとおりである。

○第1の課題 個別の具象物の弁別学習（物をビンに統制した）（分化の学習）

どのビンの名前をランダムに言っても、それを取ってくることができるようになってきたので、この学習は、クリアしたものと思われる。

○第2の課題 色という属性が具体物に共通にあることの識別学習（般化の学習）

この学習は、条件をコントロール（形を統制）すれば、具象物の弁別学習同様に、色に対する称呼と実際の色が一致してきつつある。

○第3の課題 1対1対応の学習（対応と集合の学習）

第1の課題、第2の課題の学習との積み重ねの上の学習であるが、1対1対応の学習のみに絞れば、確実なことが多くなっている。（結果としての集合の学習は、次の学習の布石と考えている。）以上のことから考えられことは、和人君の学習は、感覚・運動の学習の水準から知覚・認知の学習の水準に入ったと思われる。すなわち、彼の認知力（物の弁別力）は分化し、抽象力（色・形象の識別力）は、高まってきていると考えられる。

今後の課題として①11月の修学旅行等の集団行動の中での彼の生活づくりをどのようにしていくか。②1対1の個別学習以外の学級の生活づくりをどのようにしていくか（例、12月 実際に近隣のスーパーへ買い物に行く学習、その時の参加のさせ方）等がある。

すなわち 個人目標→単元学習の目標→実生活への還元 という大きな流れの中で、集団化を進めながら、個別化をどのように図り、それをどのように具体化していったらよいかという課題である。和人君は、昨年より成長している。今後、より充実した学校生活が過ごせるように願っている。そのための本人の「よりよくできる状況づくり」に努めていきたい。

引用・参考文献

- (1) 三崎かおる (1972) 「脳性マヒを伴う精神薄弱の事例研究」 千葉大学教育学部特殊教育卒論
- ※ (2) 猪瀬義明 (1972) 「重度重複障害児の指導の試み—W 児の場合」『脳性マヒ児の教育』脳性マヒ児教育研究会 No9, pp.3-8
- (3) 猪瀬義明 (1971) 「重さしらべ」 M養護学校学習指導案
- ※ (4) 猪瀬義明 (1974) 「W 児の物の弁別の指導過程」『精神薄弱児研究』No184, pp.46-53
- (5) 波多野完治編 (1968) 『ピアジェの発達心理学』 国土社
- (6) 橋本重治編 (1967) 『脳性マヒ児の心理と教育』 金子書房
- (7) ジャン・マルク・ガスパール・イタール著 古武弥正訳 (1932) 「アヴェロンの野生児」 牧書店
- (8) 猪瀬義明 (1970～72) 「『指導の記録簿』 昭和 45, 46, 47 年度」 千葉県立M養護学校